



La structuration de l'input dans le cadre des interactions multimodales de la classe de langue étrangère

Peter Griggs

► To cite this version:

Peter Griggs. La structuration de l'input dans le cadre des interactions multimodales de la classe de langue étrangère. *Langage, Interaction et Acquisition / Language, Interaction and Acquisition*, 2010, 1 (2), pp.297-237. halshs-00551065

HAL Id: halshs-00551065

<https://shs.hal.science/halshs-00551065>

Submitted on 2 Jan 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA STRUCTURATION DE L'INPUT DANS LE CADRE DES INTERACTIONS MULTIMODALES DE LA CLASSE DE LANGUE ETRANGERE

Résumé

Partant de la notion de l'input telle qu'elle a été explorée dans la recherche en acquisition des langues secondes, cette étude exploratoire s'intéresse aux conditions et aux formes spécifiques du traitement des données linguistiques en classe de langue étrangère. L'analyse d'ordre écologique d'un corpus filmé de deux classes d'anglais de niveaux débutant et intermédiaire se focalise tout particulièrement sur l'articulation entre les différentes composantes verbales et non verbales au cours des interactions didactiques. L'étude met en lumière le caractère plurifonctionnel et le fonctionnement synergique de ces interactions multimodales. Elle montre également comment la nature et le rôle des conduites non verbales dans la structuration des données linguistiques relèvent de conditions propres à la classe de langue étrangère et varient en fonction du niveau et de l'objet de l'apprentissage. Adoptant une perspective sociocognitive, cette étude a pour objectif enfin de contribuer à la modélisation des processus d'apprentissage en classe de langue étrangère.

Mots clefs

données linguistiques, interaction multimodale, classe de langue étrangère, reformulations, conduites non verbales

1. Introduction

Dans un cours de langue étrangère¹, l'input destiné à alimenter les activités langagières se constitue souvent pendant des interactions orales de la classe entière, dirigées par le professeur et entraînant la reprise et la reformulation de données linguistiques d'un texte source oral ou écrit. Cette étude exploratoire porte sur un corpus d'extraits filmés de cours d'anglais en collège et en lycée : deux séances d'une classe de sixième et deux séances d'une classe de terminale. Les deux séances du collège comportent un travail de compréhension, de restitution et de reformulation d'un dialogue fictionnel enregistré sur un support audio accompagné de diapositives. Les deux séances de lycée mettent en oeuvre chacune une activité conjointe à l'oral consistant à récapituler

¹ On utilisera le terme « langue étrangère » pour spécifier que la langue étudiée n'est pas celle de la communauté linguistique environnante. Le terme « langue seconde » (L2) s'applique de manière générale à toute langue autre qu'une première langue (L1).

et à discuter de textes traitant de sujets d'actualité pour préparer ensuite des débats simulés sur des thèmes abordés dans ces textes.

Dans l'analyse comparative de ces deux corpus, on s'intéressera tout particulièrement à la spécificité de la dimension multimodale du discours du professeur pendant ces interactions didactiques, dans l'objectif :

- de mieux cerner le fonctionnement des conduites non verbales dans la construction de l'interaction didactique ;
- d'explorer comment les conduites non-verbales contribuent, en s'associant à l'énonciation verbale, à structurer les données linguistiques au cours de l'interaction ;
- d'appréhender les processus de structuration des données linguistiques à la lumière de théories issues du domaine de l'acquisition des langues secondes² et de caractéristiques propres au contexte de la classe ;
- de contribuer ainsi à la modélisation des facteurs en jeu dans les interactions en classe de langue étrangère dans l'optique de la construction d'une théorie de l'apprentissage guidé.

2. Input dans l'acquisition d'une langue seconde

2.1. Attention et repérage

Il existe chez les chercheurs en acquisition des langues secondes un certain consensus autour de l'idée que l'apprentissage repose initialement sur le repérage conscient³ par l'apprenant de données émergeant de la structure de surface de l'input. L'intake destiné à l'acquisition se définit alors comme la partie de l'input disponible, faisant l'objet d'une attention sélective, qui est extrait du flux du discours pour être traité par le système cognitif. Contrairement à l'*input hypothesis* de Krashen (1994), cela signifie que la seule compréhension du sens d'un message ne suffit pas pour déclencher le processus d'acquisition. La *noticing hypothesis* de Schmidt (1990, 2001) postule que l'attention de l'apprenant doit être spécifiquement focalisée sur la composante pertinente

² Voir note 1.

³ La notion de conscience a fait l'objet de beaucoup de débats, notamment entre Schmidt (1990, 2001) et Tomlin & Villa (1993). Alors que Schmidt affirme que la conscience est une composante essentielle pour le repérage, Tomlin & Villa considèrent qu'il suffit de porter attention à une donnée linguistique. D'après ces auteurs, l'attention est constituée de trois composantes – vigilance, orientation et détection – qui n'entraînent pas nécessairement la conscience. Ils admettent en revanche que la conscience a pour effet de renforcer ces trois composantes. Cette position correspond à la notion de conscience comme « propriété émergente » telle qu'elle est présentée dans le modèle de Karmiloff-Smith (1992), selon lequel le développement langagier en L1 repose sur un processus graduel de « redescription » de représentations implicites en représentations de plus en plus explicites.

de l'input (phonologique, lexicale, morphosyntaxique, discursive) pour qu'un apprentissage dans le domaine correspondant puisse se produire.

D'après Schmidt (1990), le repérage de données linguistiques dans l'input est favorisé d'abord par des conditions externes permettant aux données de devenir l'objet de l'attention de l'apprenant : la fréquence de l'occurrence d'une forme linguistique, la saillance perceptuelle avec laquelle cette forme se détache sur la chaîne signifiante et – dans un contexte institutionnel – la manière dont l'enseignement canalise l'attention de l'élève pour apporter les données linguistiques à sa conscience. D'autres facteurs relèvent plutôt des conditions internes de traitement : la capacité cognitive de l'apprenant, qui constitue une variable interindividuelle; sa prédisposition cognitive à repérer une forme quelconque – déterminée par l'état de son interlangue ; la charge cognitive de la tâche linguistique effectuée, qui rend le repérage d'une forme plus ou moins difficile.

Le « modèle de compétition » de MacWhinney & Bates (1989) envisage le traitement de l'input en termes de la notion de *mapping*, entraînant la détection d'un ensemble d'indices formels et leur assimilation dans un réseau d'associations produisant une série d'interprétations fonctionnelles. Selon les théories de traitement de l'information issues des sciences cognitives (par exemple, Baddeley 1986), les processus attentionnels donnant lieu à cette détection s'appuient sur une mémoire de travail dont la capacité est limitée, obligeant ainsi l'utilisateur d'une langue à privilégier certains aspects linguistiques par rapport à d'autres. Lors de l'apprentissage d'une langue seconde, une concurrence pour accéder aux ressources attentionnelles peut se produire, en raison de la capacité cognitive limitée de l'apprenant, entre le traitement de composantes sémantiques et le traitement de composantes morphosyntaxiques (Skehan 1996 ; Van Patten 1990). L'étude de Van Patten (1990), montre qu'un récepteur en situation ordinaire de communication cherche en priorité à extraire les informations sémantiques du message en mettant en oeuvre des processus *top-down* et en traitant les items lexicaux plutôt que les structures grammaticales. Le même auteur (Van Patten 1996) fait alors une distinction entre deux manières d'aborder la compréhension de l'oral : d'une part, une démarche orientée uniquement vers l'extraction du sens du message (*comprehension-based*), où on se sert de tous les indices – linguistiques, paralinguistiques et contextuels – à sa disposition au dépens de la prise en compte des aspects formels du message ; d'autre part, une démarche de traitement de l'input (*processing-based*) qui adopte des stratégies d'écoute privilégiant le contrôle de l'attention et sa focalisation sur les différents indices linguistiques alimentant le processus de compréhension. Cette seconde démarche serait la plus susceptible de créer des conditions favorables à la construction d'associations forme-fonction nécessaire à l'appropriation langagière.

2.2. Un paradigme communicatif

Beaucoup de théories de l'input mettent l'accent toutefois sur la nécessité de traiter les données linguistiques dans le contexte d'une activité communicative afin de déclencher des processus implicites d'acquisition. Une notion centrale à laquelle les chercheurs de cette tendance « communicative » font souvent référence est celle de la *négociation du sens* (Long 1983 ; Pica 1994). En entraînant une restructuration d'énoncés, suscitée, en milieu naturel, par le besoin d'assurer l'intercompréhension dans une communication difficile, la négociation du sens est considérée comme génératrice d'un input riche et compréhensible de par la focalisation qu'elle induit sur la reconstitution du sens à partir du traitement de la forme.

Pour inciter les apprenants de L2 à prêter attention à la forme au cours de la communication, la pédagogie communicative préconise depuis longtemps le principe de *focus on form instruction*. Selon Long (1991 : 45), cette approche consiste à « attirer expressément l'attention des élèves sur des éléments linguistiques émergeant de manière incidente au cours d'activités pédagogiques dont la focalisation porte principalement sur le sens ou la communication »⁴. Dans le contexte de la classe, les interventions de l'enseignant pour induire une focalisation sur la forme pendant des interactions orales peuvent être pro-actives ou réactives (R. Ellis 2005). Dans le premier cas, il s'agit de préparer les élèves à une tâche communicative en prévoyant des activités focalisées sur des composantes linguistiques qu'ils sont susceptibles de rencontrer ou d'utiliser au cours de la réalisation de la tâche. Dans le deuxième cas, il s'agit de porter attention à des formes spécifiques par des techniques de feedback correctif implicite et explicite au fur et à mesure que ces formes émergent.

D'un point de vue psycholinguistique, la notion de focalisation sur la forme renvoie aux processus cognitifs mis en jeu pour apporter une attention sélective à la forme linguistique pendant l'activité communicative. Comme Doughty (2001), entre autres, le souligne, cette notion repose sur une hypothèse fondamentale que le sens et la fonction des traits formels repérés doivent être présents à l'esprit de l'apprenant au moment où celui-ci prête attention

L'effet acquisitionnel de la focalisation sur la forme a souvent été envisagé par des acquisitionnistes travaillant dans cette perspective théorique (par exemple, R. Ellis 1994 ; Doughty 2001 ; Schmidt 2001) en termes du *notice the gap principle*, dû initialement à Schmidt et Frota (1984). Selon ce principe, une acquisition implicite est déclenchée de manière indirecte chez l'apprenant par l'écart que celui-ci perçoit entre les formes repérées dans l'input et celles qu'il produit habituellement lui-même. Ce principe repose

⁴ Toutes les citations issues de textes écrits en anglais sont traduits en français par nos propres soins.

sur une conception de l'appropriation des langues étrangères qui privilégie les processus implicites par rapport aux processus explicites, ceux-ci n'ayant qu'un rôle périphérique dans l'acquisition. Les chercheurs adoptant cette conception ont tendance ainsi à envisager la séparation et l'étanchéité entre ces deux systèmes de savoir comme un facteur central et déterminant pour l'acquisition d'une langue étrangère⁵.

2.3. Un paradigme cognitif

D'autres théories de traitement de l'input, relevant davantage d'une perspective cognitive, privilégient des explications mettant en exergue les processus de mémorisation en jeu lors de l'utilisation de la langue dans un environnement linguistique donné. Selon cette position, la complexité du système linguistique d'un individu résulte non pas du fonctionnement d'un module inné formaté spécifiquement pour l'acquisition langagière (hypothèse innéiste) mais de l'application de processus généraux d'apprentissage à un environnement linguistique structurellement complexe (N. Ellis 2001 : 38). Un des principaux facteurs externes déterminant l'acquisition d'une langue serait ainsi la fréquence avec laquelle l'apprenant rencontre et emmagasine des données linguistiques de l'environnement. Ces données sont saisies sous forme d'exemplaires de la langue cible, puis converties, lors de l'encodage par la mémoire de travail, en *chunks* constituant « des blocs de composantes auxquelles sont associées des valeurs » (Anderson & Lebiere 1998 : 23). Si l'on adopte cette perspective, les processus explicites ont un rôle important, voire indispensable, à jouer au stade initial de l'apprentissage.

Le modèle émergentiste (N. Ellis 2002) part du postulat que la mémoire de travail est dotée d'une capacité générale de catégorisation permettant de repérer dans ces exemplaires des *patterns* ou des schémas prototypiques, d'en abstraire les régularités et d'établir des fréquences statistiques et des probabilités séquentielles. Les données linguistiques sont ainsi stockées en mémoire à long terme dans des réseaux distributionnels de connexions entre formes et fonctions, qui se renforcent au fur et à mesure que les occurrences se multiplient au cours d'activités de compréhension et de production. D'après N. Ellis (2005 : 306), l'apprentissage explicite d'une langue se produit, en milieu naturel, « dans nos efforts conscients à négocier des sens et à construire la communication ». Sur un plan psycholinguistique, les processus explicites servent à

⁵ Ce paradigme dichotomique est défendu par les théoriciens innéistes d'obédience chomskyenne (Zobl 1995), pour qui la compétence sous-jacente à l'utilisation spontanée d'une langue (L1 et L2) se développe principalement par un processus implicite de maturation où l'exposition à des données linguistiques de l'environnement sert à activer des règles préfigurées par une grammaire universelle. Il sous-tend aussi les travaux de chercheurs d'orientation cognitive (par exemple, Paradis 1994) qui s'appuient sur les descriptions des neurosciences de deux mémoires – déclaratives et procédurales – localisées dans deux systèmes distincts au niveau neurofonctionnel.

soutenir le travail de reconnaissance des *patterns* sous-jacents aux données émergeant dans l'input, de sorte que ceux-ci puissent par la suite s'intégrer progressivement dans le système par une appropriation principalement implicite lors de traitements d'input ultérieurs.

Selon le modèle *ACT* (*Adaptive Control of Thought*) développé par Anderson et ses collaborateurs (Anderson 1983 ; Anderson & Lebiere 1998), les *chunks* saisis dans l'input servent, dans la première phase cognitive de l'apprentissage, de représentations déclaratives destinées à la construction de savoir-faire procéduraux. C'est sur la base de ces représentations déclaratives, liées au domaine du savoir-faire ciblé, que l'apprenant met en œuvre en mémoire de travail des procédures cognitives générales, telles que l'analogie et l'inférence, pour générer une production. Dans la phase suivante de procéduralisation, la mise en œuvre du savoir-faire entraîne un effacement graduel du rôle interprétatif des représentations déclaratives et une progression vers des productions plus automatisées. En même temps, ce savoir-faire se règle de plus en plus sur la norme de la langue cible sous l'effet du feedback et l'autorégulation.

2.4. Une perspective sociocognitive

La perspective sociocognitive adoptée dans cette étude, (Bange, Carol & Griggs 2005 ; Griggs 2007), s'inspire des théories cognitives tout en reconnaissant la nécessité d'articuler l'interpsychique et l'intrapsychique (Vygotski 1997), afin de rendre compte de la totalité du processus d'apprentissage. Si l'objet de l'apprentissage est à envisager comme une trace mnésique laissée suite à un travail cognitif individuel, l'apprentissage a pour condition l'interaction dans un contexte social et pour finalité l'intégration dans une communauté linguistique. Le modèle sociocognitif se caractérise surtout par le rôle central qu'il accorde à la régulation des données linguistiques par la mémoire de travail en tant qu'interface entre l'interaction verbale et l'apprentissage. C'est ce qui permet de mettre des processus internes d'apprentissage en relation avec des actions verbales de décodage et d'encodage orientées vers des buts externes.

En partant du modèle ACT d'Anderson, on peut séparer les processus d'appropriation langagière en deux phases : une phase de mémorisation et une phase de restructuration et d'automatisation. Dans un premier temps, l'input est pour ainsi dire configuré par l'interaction, dans la mesure où le travail de décodage et d'encodage effectué par l'apprenant au cours d'une interaction laisse des traces de données linguistiques dans sa mémoire. Dans un deuxième temps, l'interaction sert de catalyseur dans la restructuration et l'automatisation des savoirs langagiers en amenant l'apprenant à construire en mémoire de travail, à partir d'un assemblage de savoirs déclaratifs, des

savoirs procéduraux permettant la mise en œuvre d'actions verbales destinées à la compréhension et à la production.

3. Spécificités de l'interaction en classe de langue étrangère

3.1. Un apprentissage explicite

La spécificité de l'interaction en classe de langue étrangère réside en premier lieu dans le fait que le volume d'input auquel les élèves sont exposés y est généralement beaucoup moins élevé que dans un milieu naturel. Cela entraîne une sorte de renversement de la relation de communication, en ce sens que l'interaction didactique est amené à se focaliser davantage sur l'appropriation des moyens linguistiques de sa réalisation. Dans un milieu ordinaire, le sujet saisit les données de l'environnement linguistique de façon dispersée et incidente au cours d'échanges communicatifs. En raison des contraintes institutionnelles et spatio-temporelles, l'input introduit en classe de langue étrangère est au contraire condensé et réuni dans des phases définies selon des critères didactiques et fait l'objet d'un travail de structuration et de manipulation. De ce fait, l'interaction didactique en classe est généralement orientée vers un mode explicite d'apprentissage, en ce sens qu'elle est construite de manière à amener l'apprenant à se focaliser sur des formes et des structures linguistiques et à l'aider à repérer des valeurs, des schémas et des règles sous-jacents. On rejoint là une définition de Hulstijn (2005), pour qui le degré d'implicite ou d'explicite de l'apprentissage repose non pas sur une distinction entre deux systèmes de savoirs mais sur les postures adoptées par les acteurs de l'apprentissage: « l'apprentissage explicite est un traitement de l'input avec l'intention consciente de découvrir si l'information saisie contient des régularités et, si c'est le cas, de chercher les concepts et les règles permettant de saisir ces régularités » (op. cité : 131).

Le caractère explicite du traitement linguistique se manifeste en classe de langue étrangère par un genre de discours qui repose dans une large mesure sur des reprises et des reformulations de textes antérieurs. Au niveau de la macrostructure, le projet pédagogique est élaboré de manière à ce que les mêmes données linguistiques soient réintroduites et réinvesties au fil des séances. Sur un plan local, la progression du discours didactique entraîne typiquement deux mouvements (Blanc & Griggs 2010) : d'abord, la reprise de composantes d'un texte source pour que celles-ci fassent l'objet de l'attention et du travail de la classe ; ensuite, un enchaînement interactionnel portant sur ces composantes, constitué de reformulations apportant des modifications au niveau discursif, lexical, phonologique ou morphosyntaxique..

3.2. Une interaction structurée par des contraintes praxéologiques

Si l'on se réfère au schéma praxéologique proposé par Filliettaz (2007 : 76), on peut situer toute interaction didactique, à un moment donné de son déroulement, sur deux axes de variation continue constituant des lignes de tension entre deux pôles. D'une part, un *axe de la typicalité* articule un pôle schématique, fondé sur des conduites planifiées, préconstruites ou récurrentes, telles que les pratiques professionnelles, et un pôle émergent, constitué d'actes singuliers et propres à des circonstances particulières. D'autre part, un *axe de l'agentivité* relie un pôle individuel, composé d'actions réalisées par des agents individuels, à un pôle collectif d'activités relevant de groupes auxquels ces individus appartiennent.

Les actions individuelles - verbales et non verbales - de l'enseignant de langue étrangère, ainsi que d'autres formes de manipulation, effectuées par lui, de l'environnement linguistique de la classe, sont à considérer comme des conduites d'étayage de l'apprentissage (Bruner 1983). Ces actions consistent à apporter à l'attention des élèves, par différents moyens, des échantillons de la langue cible, en tant qu'objet de l'apprentissage, dans le but d'entraîner des modifications des savoirs et des savoir-faire linguistiques. Elles sont médiatisées par la langue étrangère elle-même, en tant qu'outil de l'apprentissage, éventuellement par une langue maternelle commune, et par d'autres formes sémiotiques (conduites posturo-mimo-gestuelles, prosodie, actions non verbales, traces écrites, supports pédagogiques) destinées à renforcer, à objectiver, à structurer et à manipuler les données linguistiques.

En s'inscrivant dans un projet pédagogique, les actions de l'enseignant revêtent un caractère planifié, tout en s'appuyant sur des pratiques professionnelles attestées au moyen desquelles l'enseignant ajuste son plan aux aspects locaux et émergents de l'interaction. Les objectifs que l'enseignant se fixe ne peuvent toutefois s'actualiser au cours de l'interaction qu'à travers des actes verbaux et non verbaux des élèves, permettant à l'enseignant d'évaluer l'adéquation de son plan d'action. La réussite de l'interaction didactique repose donc sur un certain niveau d'intercompréhension, consistant selon Bange (1992 : 93), « dans l'hypothèse, faite réciproquement par les partenaires, d'une similitude dans l'attribution des significations aux actions ». L'intercompréhension est assurée en partie grâce à une représentation collective de l'activité en jeu (Léontiev 1984), reposant sur un ensemble partagé d'expériences et de connaissances socioculturelles, et servant de cadre interprétatif (Goffman 1991) des événements qui se produisent. Ce format d'activité conjointe (Bruner 1983) est renforcé par une culture commune de la classe que l'enseignant instaure en provoquant une ritualisation des pratiques d'enseignement-apprentissage et des gestes et des mimiques utilisés pour soutenir les interactions didactiques.

Les différentes formes sémiotiques verbales et non verbales sont aussi à concevoir comme des outils de la coordination des engagements individuels dans la co-construction des activités conjointes. En classe de langue étrangère, l'interaction didactique collective se caractérise traditionnellement par une séquence ternaire (Mehan 1979), séparée en trois parties - initiative, réplique, évaluation - où l'évaluation de l'enseignant porte sur l'adéquation entre sa propre initiative et la réplique de l'élève. En cas d'inadéquation, l'enseignant déclenche typiquement une séquence latérale destinée à remédier au problème constaté. Ces séquences passent par un nombre variable de tours de parole, composés principalement de reprises et de reformulations, et distribués par l'enseignant dans l'optique à la fois d'orienter les réponses des élèves dans le sens des objectifs fixés et d'optimiser la participation collective. Dans le cadre de l'activité conjointe, une réponse individuelle peut soit être perçue comme représentative de l'état cognitif de la classe dans son ensemble, soit constituer une source d'input susceptible de modifier cet état.

3.3. Une interaction multimodale

Si l'on part du principe que la classe de langue étrangère est un lieu d'étayage institutionnel de l'apprentissage, on est amené à s'intéresser à la manière dont les conduites verbales et non verbales et les différents artefacts de l'environnement de la classe se coordonnent pour servir d'outils de médiation dans la construction des savoirs et des savoir-faire langagiers.

S'agissant de la gestuelle, il en existe dans la littérature plusieurs typologies, la plus répandue étant probablement celle de McNeill (1992), fondée principalement sur des critères sémiotiques définissant le geste en termes de sa relation avec le référent. Les catégories proposées reposent sur quatre dimensions qui ne s'excluent pas mutuellement : les *gestes iconiques* qui expriment un contenu sémantique en rapport étroit avec le référent concret qu'ils désignent ; les *gestes métaphoriques* qui renvoient à un référent abstrait ou qui représentent le concept ciblé de manière métaphorique ; les *gestes déictiques* qui consistent à montrer un référent concret ou abstrait présent dans le contexte immédiat ; les *battements* qui ponctuent le discours pour en accentuer les traits phonologiques, syntaxiques ou sémantiques.

Aux caractéristiques définies dans ces catégories peuvent s'en rajouter d'autres qui permettent d'affiner les descriptions au regard des données brutes traitées.

Une première dimension concerne la relation entre le geste et la parole. On peut distinguer, d'une part, les *gestes co-verbaux* qui accompagnent les productions langagières et les *gestes autonomes* qui se produisent indépendamment de la parole

(Colletta 2004⁶). D'autre part, la nature du geste lui-même peut se définir en termes de la présence ou d'absence, dans le geste, de propriétés sémiotiques caractéristiques du système linguistique (McNeill 2000). A la différence d'un énoncé verbal, un geste tend à exprimer un sens de manière globale et *top-down*, de sorte que les sens respectifs des parties constituantes sont déterminés par le sens de l'ensemble. La construction de la signification se fait donc de manière synthétique dans la mesure où le geste concentre dans une seule forme symbolique les traits sémantiques distincts de la phrase qu'il accompagne. Certains gestes peuvent, cependant, revêtir le caractère segmenté et analytique d'un énoncé verbal : par exemple, les *pantomimes*, gestes signifiants qui remplacent la parole en suivant un mouvement souvent complexe et séquentiel, et le *langage des signes* qui est soumis aux contraintes de propriétés phonologiques et syntaxiques (McNeill 2000). McNeill (1992) explique cette dialectique entre geste et langue par la notion de *growth point*, selon laquelle les deux formes de représentation prennent naissance dans une même unité analytique reliant images mentales et propriétés linguistiques. Lorsque le geste et la parole se combinent, ils associent donc dans un seul système sémantique deux architectures sémiotiques distinctes. En général, les gestes autonomes contiennent davantage de propriétés linguistiques que les gestes co-verbaux.

Une deuxième dimension particulièrement pertinente pour l'acquisition de L2 concerne le degré auquel l'interprétation du sens d'un geste repose sur une convention ou se construit, au contraire, dans un contexte spécifique à partir d'une forme plus ou moins idiosyncrasique. On désigne souvent par le terme *emblème* (Ekman & Friesen 1969), les gestes conventionnels, codifiés par les cultures dont ils relèvent, qui peuvent remplacer la parole au cours d'échanges communicatifs. Dans un milieu naturel de communication interculturelle, ce type de geste peut évidemment constituer initialement un obstacle à l'intercompréhension entre locuteurs issus de communautés socioculturelles différentes. Blanc & Griggs (2010) montrent l'importance en revanche de la ritualisation des gestes dans une classe de langue étrangère : des gestes introduits initialement par le professeur dans un contexte didactique spécifique ont vocation par la suite à se conventionnaliser petit à petit pour participer à la création d'un format d'activité conjointe, fondée sur une culture commune de la classe, permettant de réguler et d'étayer l'apprentissage.

Une dernière notion, celle d'*ostension* (Sperber & Wilson 1986), permet d'expliquer comment les conduites non verbales et la manipulation de supports pédagogiques assument des fonctions dans une interaction didactique. Selon cette notion, toute conduite susceptible de transmettre une information entre dans un circuit communicatif dès que l'intention de l'agent de communiquer cette information est

⁶ Colletta (2004 : 155) place les *gestes autonomes* dans la catégorie des *emblèmes* (voir ci-après) que nous associons aux gestes conventionnels de la classe.

manifeste. Le contexte multimodal d'une classe de langues se caractérise par le fait que les différentes composantes non verbales de l'interaction didactique sont souvent « mises en scène » par l'enseignant de sorte que les élèves les perçoivent comme pertinentes dans le cadre de l'activité d'enseignement/apprentissage.

4. Le traitement de l'input dans deux contextes d'interaction didactique

4.1. Cadre méthodologique

Nous avons suivi une démarche écologique de recueil de corpus en cherchant à capter avec trois caméras les événements tels qu'ils se produisent dans une classe de langue normale, ceci malgré notre conscience de l'influence potentielle exercée sur ces événements par la présence des caméras. Ainsi, aucune consigne préalable n'a été donnée aux professeurs concernés, sauf de faire le cours prévu ce jour-là en utilisant leurs méthodes habituelles.

L'analyse du corpus, composé de deux séances d'anglais en classe de terminale⁷ et de deux séances d'anglais en classe de sixième⁸, adopte d'emblée une perspective comparative. La différence entre les deux classes réside, d'une part, dans la variable interindividuelle des profils respectifs des deux enseignants : variations entre des méthodes pédagogiques, des styles interactionnels et gestuels, des conceptions de l'enseignement des langues étrangères, etc. Elle réside, d'autre part, dans les caractéristiques de chaque classe, définies essentiellement par l'âge et par le niveau de compétences en anglais des élèves et par les contenus de l'enseignement. Les séquences didactiques choisies dans les deux extraits se rejoignent, en revanche, en ce qu'elles constituent une phase initiale de travail à partir d'un input apporté par un texte introduit dans une séance précédente.

Afin de rendre compte de la dimension multimodale de l'interaction, nous avons intégré dans la transcription⁹ des éléments non verbaux captés grâce à la prise de vue vidéo. Nous avons effectué une sélection de ces éléments sur la base du principe d'*ostension*, n'incluant dans la transcription que les éléments non verbaux qui nous semblaient s'inscrire de manière pertinente dans l'interaction didactique en cours. En revanche, pour ce qui concerne la description de ces phénomènes, nous avons visé une certaine objectivité en essayant d'éviter au maximum des interprétations préalables. La catégorisation fonctionnelle des phénomènes non verbaux doit émerger au contraire lors

⁷ Niveau B2

⁸ Niveau A1. Nous considérons que ces élèves sont toujours dans une phase initiale de l'apprentissage de l'anglais même si la plupart d'entre eux ont fait quelques années d'initiation (1h30 par semaine) à l'école primaire

⁹ Voir les conventions de la transcription en annexe

de l'analyse en tenant compte des rapports que ces phénomènes entretiennent entre eux, et avec l'énonciation verbale, dans le contexte de l'interaction didactique.

4.2. La classe de terminale

L'extrait de la classe de terminale s'inscrit dans une activité collective à l'oral consistant en un travail de récapitulation et de discussion d'un texte étudié dans la séance précédente.

Extrait 1 : classe de terminale

1	P	there's a big • change/ in his life\ • (<i>P fait un petit moulin avec les 2 mains puis allonge la main droite</i>) [1°] ¹⁰ • can you explain why/ • (<i>P agite les 2 mains</i>) [4°] very quickly\ there was a big • change/ • (<i>P lève les 2 mains en écartant les bras</i>) [6°] and • he used to promote • (<i>P déplace les 2 mains à gauche</i>) [2°] smoking in his films/ and he • changed/ • (<i>P déplace la main droite vers la droite</i>) [3°] can you just eh • sum up/ very briefly\ • (<i>P agite les 2 mains</i>) [5°] • the reasons/ why he changed\ that much • (<i>P tourne la tête à gauche</i>) (<i>P se penche et se déplace en avant tout en orientant la tête à gauche pour pouvoir fixer du regard FS qui à la main levée</i>) [7°] Sophie ¹¹
2	F1	he had a throat cancer/
3	P	•Mm mm • (<i>P lève les 2 mains en écartant les bras</i>) [8°]
4	F1	• and he realised he couldn't work • (<i>P garde les bras écartés</i>)
5	P	• that's right\ • (<i>P garde les bras écartés et hoche la tête en se tournant vers le milieu de la classe</i>) because of his • cancer/ • (<i>P recule en battant le rythme du mot avec les 2 mains et en indiquant la gorge avec la main droite</i>) [9°] • he realised/ right he realised/ • (<i>P serre les 2 poings ensemble</i>) [10°]

La séquence peut se diviser en cinq parties dont certaines se chevauchent : une première phase introductive où le professeur reprend un contenu important du texte source (un changement dans la vie du protagoniste) ; une sollicitation adressée à

¹⁰ Les gestes sont numérotés pour faciliter la lecture de l'analyse.

¹¹ Tous les prénoms utilisés dans ces transcriptions sont fictifs

l'ensemble de la classe à prendre la parole pour expliquer ce changement ; la désignation de l'élève qui va intervenir ; la réponse de l'élève ; la reformulation de la réponse par le professeur.

Les conduites non verbales du professeur s'intègrent finement au déroulement de la séquence en entretenant différents types de rapports avec le canal verbal et en remplissant diverses fonctions dans l'interaction. L'énoncé d'ouverture (*there's a big change in his life*) s'accompagne d'un geste en deux traits [1°] qui désigne métaphoriquement le sens de changement de vie. Ce sens ainsi que les formes langagières qui l'expriment sont de nouveau mis en valeur plus tard par une reformulation en expansion de l'énoncé initial, constituée de deux propositions coordonnées (*he used to promote smoking in his films and he changed*), ponctuées par des gestes métaphoriques désignant respectivement le passé [2°] et le changement dans le présent [3°]. La phase introductive est entrecoupée de deux sollicitations verbales à intervenir (*can you explain why / can you just sum up very briefly*) accentuées par deux gestes : un geste co-verbal de battement conférant un caractère insistant à l'énoncé [4°] et repris plus tard [5°]; un geste métaphorique s'ouvrant sur l'auditoire [6°], qui remplit ainsi une fonction interactive autonome, bien que produit en synchronie avec l'émission du mot « change ». Le processus de désignation de la prochaine locutrice, qui chevauche initialement la fin de l'énoncé de sollicitation, se réalise au moyen d'une série de conduites posturales et de l'orientation du regard, dont la fonction interactive repose sur leur caractère ostensif [7°]. Les ratifications par le professeur de la réponse de l'élève (tour 3) sont accompagnées du même geste d'ouverture [8°] que celui utilisé antérieurement [6°], destiné à attirer l'attention de l'auditoire sur le propos de l'élève. Enfin, la réponse de l'élève est mise en exergue également par des reformulations de son propos effectuées par le professeur (*because of his cancer /he realised/ right he realised/*), ponctuées respectivement par un geste déictique qui complète le sens de l'énoncé qu'il accompagne [9°] et par un geste métaphorique qui le renforce [10°].

L'interaction didactique dont cet extrait est issu repose sur un projet pédagogique consistant à reprendre, à reformuler et à commenter de façon structurée des contenus factuels et thématiques d'un texte source, en vue d'induire une réflexion sur ces contenus pour alimenter le débat qui suit. Si l'attention des élèves est ainsi davantage focalisée sur le sens que sur la forme linguistique des contenus traités, ceux-ci sont censés toutefois, dans le projet pédagogique, servir de support à l'apprentissage de la langue. Le travail sur ces contenus structure en effet l'apprentissage en ce sens qu'il amène les élèves à consolider de manière implicite et incidente des liens paradigmatiques et syntagmatiques entre les formes et les fonctions langagières sur lesquelles leur attention porte. Dans cet extrait, on peut constater que ce processus de structuration est renforcé par de fréquentes

reformulations et par une gestuelle appuyée de la part du professeur. Cette gestuelle, qui revêt un caractère naturel et spontané, tend à désigner, de manière globale et synthétique, des blocs langagiers (*chunks*) associés à ces unités sémantiques.

Si l'on peut considérer que l'input destiné à déclencher des processus d'apprentissage émerge et se structure ainsi dans l'interaction didactique, celle-ci se construit pourtant de manière monologale en ce sens qu'elle est orientée par le projet du professeur dans lequel s'inscrivent les contributions des élèves. La mise en œuvre parallèle par le professeur de diverses formes de communication verbale et non verbale renforce ce caractère monologal de l'interaction en permettant aux acteurs de distinguer clairement et d'alterner de façon fluide entre différentes fonctions discursives et interactives.

4.3. La classe de sixième

L'extrait tiré du corpus de classe de sixième montre une phase d'activité de reconstitution d'un dialogue fictionnel présenté sur un support audio dans la séance précédente. En adoptant une démarche inductive, le professeur amène les élèves à reprendre, dans l'optique d'un travail de mémorisation, un premier texte récapitulatif du dialogue que la classe a construit collectivement.

Extrait 2 : classe de sixième

1	F1	Rick and Ron wanted to escape from prison/
2	P	<ul style="list-style-type: none"> • so question/ x what did they do/x (<i>voix basse</i>) • (<i>P tourne à droite et désigne G1</i>)
3	G1	what did they do/
4	P	<ul style="list-style-type: none"> • x what/ x (<i>voix basse</i>) 0 • (<i>P désigne F2 du doigt</i>)
5	F2	what/ 0 what did they do/
		<i>Répétition</i>
15	P	so/ (<i>P se baisse puis plonge la main vers le sol et la remonte</i>) (<i>P tourne la tête vers F3</i>)
16	F3	they dug a tunnel
17	P	<ul style="list-style-type: none"> • yes/ • (<i>P agite le doigt en signe de négation puis bascule le bras droit vers l'avant</i>) (<i>tourne vers G2</i>)
18	G2	but he didn't escape
19	P	<ul style="list-style-type: none"> • we repeat all that • (<i>P secoue les deux mains levées et écartées</i>) • first • (<i>P désigne F4 du doigt</i>)
20	F4	Rick and Ron wanted to escape from London/ eh from prison/
		<i>Répétition</i>
25	P	yes <ul style="list-style-type: none"> • so/ • (<i>P écarte les bras</i>) • question/

		• (P désigne G3)
26	G3	what did they do/
		<i>Répétition</i>
31	P	Yes • so/ • (P plonge la main vers le sol et la remonte) (tourne la tête vers un G4)
32	G4	they dug a tunnel
		<i>Répétition</i>
41	F5	they dug a tunnel
42	P	• yes • (agite le doigt en signe de négation) (P tourne le regard vers G5)
43	G5	but they didn't get out
44	P	• yes good/ 0 or/ • (P penche la tête d'un côté en signe de doute) they did • that • (P bascule le bras droit vers l'avant)
45	G7	but they didn't get out
46	P	• or/ 0 • (P bascule la main gauche vers l'avant) • Elodie/ • (P tourne vers la tête FC)
47	FF	but they didn't escape/

Cette interaction didactique se caractérise, comme la précédente, par l'intégration synergique de ses différentes composantes verbales et non verbales dans un déroulement essentiellement monologal. Dans sa gestion de cette activité conjointe de reconstitution textuelle, le professeur attribue de manière rigoureuse des modes spécifiques de communication aux différentes fonctions de l'interaction didactique. L'étayage effectué par le professeur pour soutenir la reconstitution orale du texte repose essentiellement sur des formes gestuelles destinées à activer la mémoire et à déclencher des processus de mémorisation (tours 15, 17, 25, 31, 42, 44, 46). Une fois qu'un morceau de texte est correctement repris, il sert de modèle à une série de répétitions. Les rares rappels du texte sont prononcés à voix basse (tours 2, 4). Par conséquent, pour exécuter les fonctions régulatrices, réalisées typiquement dans une interaction « ordinaire » par des moyens non verbaux, le professeur tend à privilégier les formes verbales:

- les fonctions de sollicitation : *so* (tours 15, 25, etc) *we repeat all that* (tour 18) ;
- le feedback : *yes* (tours 17, 25, etc.) ; *yes good/ 0 or/* (tour 42), accompagné pourtant d'une mimique de la tête, qualifiant, en le contredisant, le feedback verbal ;
- le guidage discursif et métalinguistique : *first* (tour 19) ; *question* (tour 2) ; *they did that*, suivi d'un geste (tour 46) ;
- la désignation des élèves se fait nominativement ou par le geste.

Donc, dans le tour 2, le guidage métalinguistique fourni par « *question* », exprimé à voix haute, se distingue de l'amorce de la reprise sur laquelle le guidage porte (*what did they do*) soufflée par le professeur à voix basse. De même, la contradiction apparente créée par la production simultanée d'un énoncé affirmatif et d'un geste négatif (tour 42) s'éclaircit par la reconnaissance que ces deux signes juxtaposés réalisent deux fonctions indépendantes de feedback et d'étayage ; ce que les élèves, accoutumés au rituel instauré par le professeur, ne semblent pas manquer de percevoir.

L'activité de reconstitution textuelle se focalise principalement sur le code. Les gestes dont le professeur se sert pour étayer ce travail ont été introduits antérieurement pour clarifier le sens du dialogue au cours de l'écoute initiale, centrée sur le repérage et la reproduction par les élèves des bribes langagières qu'ils arrivent à capter. Il s'agit donc d'une forme de gestuelle qu'on peut qualifier de pédagogique (Tellier 2008) en ce sens qu'elle est fabriquée en tant qu'outil pédagogique par le professeur ; la gestuelle pédagogique est spécifiquement adaptée à l'activité de la classe où elle émerge et se ritualise petit à petit pour faire partie d'une culture commune. On voit ce processus de conventionnalisation de la gestuelle en marche dans cet extrait. Au tour 2, le professeur introduit un énoncé, soufflé à voix basse, à l'aide d'un marqueur métalangagier verbal (*question*). Au tour 25, ce marqueur se combine avec un geste interrogatif pour déclencher le même énoncé chez un élève désigné par le professeur. Plus tard dans l'activité, le geste va se substituer totalement au marqueur verbal.

Les deux autres gestes d'étayage utilisés dans cet extrait sont de nature principalement iconique, désignant de façon analogique les sens concrets exprimés par les énoncés. Les gestes sont dessinés de manière à reprendre assez étroitement la structure sémantique de l'énoncé : dans le premier geste (tour 15) – *P se baisse puis plonge la main vers le sol et la remonte* – on retrouve le sens du verbe *dig* (creuser) et celui du substantif *tunnel* ; dans le deuxième geste (tour 17) – *P agite le doigt en signe de négation puis bascule le bras droit vers l'avant* – le sens de la négation, exprimé de façon métaphorique, est séparé de celui du syntagme verbal « *escape from prison* » auquel il renvoie. Le caractère segmenté et analytique de ces gestes pédagogiques, qui les rapproche du signe linguistique, leur confère davantage de flexibilité syntagmatique que les gestes « naturels » synthétiques du premier extrait. C'est ce qui permet au professeur de séparer les deux parties du deuxième geste (tour 42 et tour 44) afin de provoquer une reformulation lexicale : *didn't get out* (tour 52) -> *didn't escape* (tour 60). Le rôle du geste dans cette reformulation démontre en même temps le caractère monosémique du geste pédagogique conventionnel qui peut s'associer de manière étroite à une forme lexicale et qui induit, dans ce contexte didactique, un guidage très rigide qui refuse la variation lexicale en cherchant à imposer la forme exacte introduite par le texte source.

4.3. Synthèse

Les séquences d'interaction didactique montrées dans ces deux extraits se ressemblent donc par le caractère monologal de leur déroulement. Elles partent du projet pédagogique du professeur et impliquent les élèves dans une action conjointe de construction de discours qui repose sur une articulation coordonnée et synergique des différentes formes de communication qui y participent. Le discours se construit en passant typiquement par des reprises et des reformulations, souvent ponctuées ou étayées par des gestes du professeur, de manière à structurer la réception et l'appropriation des données linguistiques qui émergent.

Les discours qui se construisent dans les deux classes se distinguent en revanche par leurs orientations respectives vers le sens et vers la forme. Dans l'interaction en classe de terminale, la langue étrangère sert d'outil de communication dans un travail de restitution et de discussion de contenus thématiques. L'attention étant alors focalisée sur l'élaboration du sens dans le discours, la gestuelle du professeur qui l'accompagne tend désigner les blocs langagiers auxquels elle s'attache de manière globale et synthétique. L'interaction en classe de sixième est orientée, au contraire, vers un travail plus formel de reconstitution textuelle. Pour étayer ce travail, le professeur introduit une gestuelle plus analytique et iconique qui désigne le bloc langagier ciblé de manière plus pointue et transparente.

La suite de l'analyse des extraits des deux classes portera sur des phases ultérieures de ces interactions didactiques, plus axées sur la production langagière, et s'intéressera plus particulièrement à l'évolution du rôle du caractère multimodal dans le traitement des données linguistiques.

5. Une interaction didactique focalisée sur la forme

Après une phase initiale de reprise et de mémorisation par *chunks* du texte source, l'interaction didactique dans la classe de sixième s'oriente d'abord vers une schématisation des données linguistiques, et ensuite vers une focalisation métalinguistique sur les schémas construits.

5.1. Schématisation des données linguistiques

La séquence présentée dans l'extrait 3 se produit à la fin de la même séance que l'extrait 2.

Extrait 3 : classe de sixième

1	P	• so/
---	---	-------

		<ul style="list-style-type: none"> • (P entoure les 2 oreilles de ses mains puis claqué les doigts) 0 (P regarde une fille)
2	F1	It's Sticker's walkman
3	P	<ul style="list-style-type: none"> • yes • (P entoure les 2 oreilles de ses mains) eh repeat/ <ul style="list-style-type: none"> • x the walkman x (voix basse) • (P ponctue avec les 2 index)
4	F1	walkman/
5	P	x the determiner/ x (voix brusque)
6	F1	the walkman/
7	P	<ul style="list-style-type: none"> • x was x (voix très basse) • (P bat le mot avec l'index droit) • x was x (voix basse) • (P bat le mot avec l'index droit) repeat/
8	F1	the the walkman/
9	P	<ul style="list-style-type: none"> • x was x (voix basse) • (P bat le mot avec l'index droit)
10	F1	was/
11	P	<ul style="list-style-type: none"> • x Sticker's x (voix basse) • (P bat le mot avec l'index droit)
12	F1	Sticker's/
13	P	again come on/
14	F1	the walkman was Sticker's/
15	P	again
		<i>Répétitions</i>
23	P	<ul style="list-style-type: none"> • x the badges were x (voix basse) • (P trace un petit cercle sur la poitrine)
24	G1	the badges were 0 the badges were Buster's
25	P	<ul style="list-style-type: none"> • (.....) • (P tourne vers une fille)
26	F2	the badges were Buster's because he collects them
27	P	good/ <ul style="list-style-type: none"> • do that • (P pointe une fille)
28	F6	the badges were Buster's/ because he collects them/
29	P	(P entoure les deux oreilles de ses mains)
30	FC	the walkman was Sticker's
31	P	because
32	FC	he loves music
33	P	can you repeat that

Le travail de schématisation réalisé dans cette séquence peut se découper en trois phases.

Dans un premier temps, le professeur suscite, à l'aide d'un geste iconique et d'un geste métaphorique de sollicitation (tour 1), la reprise d'une phrase – *it's Sticker's walkman* – constituant un bloc langagier qui s'est stabilisé au cours de l'interaction. En reprenant le geste iconique et en soufflant le syntagme nominal auquel ce geste est associé – *the walkman* – (tour 3), le professeur lance implicitement une proposition de transformation de la phrase (-> *the walkman was Sticker's*). En sollicitant l'intervention d'une élève, il procède ensuite à lui faire construire par segments la nouvelle phrase :

- il déclenche d'abord, à l'aide d'un marqueur métalinguistique verbal « *déterminer* », une autocorrection de la part de l'élève du syntagme nominal (tours 4-6) ;
- il énonce ensuite à voix basse la copule « *was* », tout en la ponctuant d'un geste de battement, pour inciter l'élève à produire la phrase complète (tour 7) ;
- il étaye enfin la production de l'élève, en soufflant et en ponctuant d'un geste la copule et l'attribut « *Sticker's* », avant de faire reprendre par l'élève la phrase complète (tours 9-14).

Dans un deuxième temps, le professeur souffle, en le ponctuant d'un geste iconique, déjà ritualisé, le début d'une autre phrase reposant sur la même structure grammaticale (tour 23). Il induit ainsi un élève à construire la nouvelle phrase – *the badges were Buster's* – par des processus d'analogie et de schématisation sur la base d'un pattern identifié dans la phrase source.

Enfin, les mêmes processus sont en jeu dans la dernière phase de la séquence. Cette fois-ci, c'est une élève qui prend l'initiative de transformer la phrase, en y ajoutant, à l'aide d'un connecteur, un élément associé repris du texte source – *the badges were Buster's because he collects them* – (tour 26). En reprenant un geste iconique (tour 29), le professeur amène l'élève à construire une phrase analogue – *the walkman was Sticker's because he loves music* – qui servira par la suite d'input au reste de la classe.

5.2. Focalisation métalinguistique

L'extrait 4 est issu de la séance qui suit celle des extraits 2 et 3.

Extrait 4 : classe de sixième

1	F1	<ul style="list-style-type: none"> ● the room where Rick and Ron arrived ● (<i>P suit l'énoncé avec les mains en battant le rythme</i>) was 0 (<i>P tend la main vers F1</i>) very messy
2	P	repeat (...)
3	F2	the room where Rick and Ron arrived was very messy
4	P	<ul style="list-style-type: none"> ● so the subject/ ● (<i>tend la main droite</i>)
5	F2	the room/
6	P	Marie
		<i>Répétition</i>
11	P	<ul style="list-style-type: none"> ● x where x (<i>voix basse</i>) ● (<i>P dessine un trait en déplaçant la main à droite</i>)
12	F3	where/ (<i>P reprend le geste</i>) Rick and Ron arrived/
13	P	yes/ 0 Charles/
14	G1	where Rick and Ron arrived/
15	P	(.....)/

16	F4	the room where Rick and Ron arrived/
17	P	<ul style="list-style-type: none"> • x was very messy x (<i>voix basse</i>) • (<i>P tourne la tête vers une fille</i>)
18	F5	was very messy/
19	P	<ul style="list-style-type: none"> • so the subject of was/ • (<i>P fait un mouvement circulaire avec la main gauche</i>) 00 • (.....) • (<i>écarte les mains</i>)
20	F6	the room/ (<i>P déplace les 2 mains écartées à droite en battant le rythme</i>) where Rick and Ron arrived was very messy/
21	P	<ul style="list-style-type: none"> • so repeat that (.....) • (<i>P pointe un garçon à droite</i>)
22	G2	the room where Rick and Ron arrived was very messy
23	P	Mm/ (<i>P se tourne et s'approche du tableau</i>) (<i>P se retourne pour s'adresser à une fille</i>)
24	F7	<ul style="list-style-type: none"> • the room where Rick and Ron arrived was very messy 00 • (<i>P écrit la phrase au tableau</i>) (<i>P se tourne vers la classe</i>) can you repeat that (....)
25	G3	the room where Rick and Ron arrived was very messy/

Dans cette séquence, le professeur attire l'attention des élèves sur la structure syntaxique de la phrase produite par l'élève F1 (tour 1), en leur demandant de trouver le sujet. Si la question est formulée de manière explicite (tours 4 et 19), la recherche en elle-même est étayée par une gestuelle focalisée essentiellement sur la segmentation syntaxique :

- le professeur accompagne l'émission de la phrase initiale d'un geste de battement qui ponctue les composantes syntaxiques de la phrase (tour 1) ;
- son geste manuel dessinant un trait horizontal qui se prolonge après l'émission de « *where* » indique que la proposition « *Rick and Ron arrived* » dépend du pronom relatif (tours 11 et 12) ;
- le geste circulaire (tour 19) entoure métaphoriquement les composantes du sujet qui viennent d'être séparées du prédicat dans l'enchaînement interactionnel précédent (tours 16-18)
- le geste de déplacement des deux mains écartées vers la droite après l'émission de « *the room* » sert à insister sur l'inclusion de la proposition relative dans le sujet (tour 20)

Enfin, cette activité orale de focalisation métalinguistique aboutit à l'inscription de la phrase ciblée au tableau (tour 25). Le travail de segmentation par le geste prépare ainsi l'analyse métalinguistique plus explicite offerte par l'écrit, les deux modes de traitement de la composante linguistique s'enchaînant l'un dans l'autre de manière fluide.

5.3. Synthèse

De par sa focalisation sur la forme au cours de la construction du sens et l'accent qu'elle met sur des processus de mémorisation et de schématisation, la démarche inductive de ce professeur de collège est à mettre en rapport avec la première phase d'apprentissage telle qu'elle est décrite par les cognitivistes (Anderson & Lebiere 1998) et les émergentistes (N. Ellis 2005). Dans les extraits 3 et 4, on voit comment les blocs langagiers constitués au cours d'une activité réitérative de mise en mémoire du texte font l'objet par la suite d'un travail de manipulation et d'objectivation. Dans un premier temps, une interaction dirigée et répétitive met en jeu chez les élèves des processus de schématisation, consistant d'abord à repérer un pattern dans un énoncé source et, ensuite, à l'appliquer par analogie à d'autres composantes linguistiques pour produire des sens. Afin d'étayer ce travail, le professeur emploie, d'une part, des gestes de battement pour segmenter la structure syntaxique de la phrase, et d'autre part, il gère les échanges de manière à mettre en valeur les énoncés produits par les élèves pouvant servir de modèle dans le processus de schématisation. Dans un deuxième temps, la phrase devient l'objet d'une analyse métalinguistique, la gestuelle du professeur ainsi que sa gestion des échanges servant à séparer et à regrouper ses constituants pour préparer une analyse explicite présentée au tableau.

6. Interactions didactiques en contexte communicatif

Les interactions didactiques des deux séances de terminale (extraits 5 et 6) s'inscrivent chacune dans deux contextes qu'on peut qualifier de communicatifs. D'une part, la langue étrangère sert dans chaque séance d'outil de communication dans la récapitulation et la discussion de contenus thématiques (portant respectivement sur les bébés-éprouvette et sur la publicité pour les cigarettes). D'autre part, les interactions des deux séances sont à cheval sur un autre contexte communicatif, puisqu'elles ont également pour objectif de préparer un débat simulé pour la séance suivante.

6.1. Un contexte de travail sur des contenus thématiques

Dans cet extrait, le professeur a demandé aux élèves de formuler des hypothèses concernant un texte tiré d'un roman de science fiction qu'ils viennent d'étudier. Le professeur reprend les contributions des élèves pour les commenter avant de les noter au tableau. On voit, dans cet extrait, les différents niveaux d'activités (discursif, régulateur, métalinguistique..) s'entrelacer de manière fluide et coordonnée au cours de l'interaction.

Extrait 5 : classe de terminale

1	F1	<ul style="list-style-type: none"> • he may have discovered the truth that he is a test tube baby (.....) • (<i>P lève le pouce de la main droite</i>)
2	P	ah you mean <ul style="list-style-type: none"> • identity\ 0 problems/ (<i>débit lent</i>) • (<i>P touche la poitrine avec les 2 mains</i>) [1°]¹² right\ (<i>P se tourne vers le tableau</i>) <ul style="list-style-type: none"> • he may have discovered the truth/ that's right • (<i>P s'approche du tableau</i>) • (<i>P écrit au tableau</i>) • identity\ 0 problems/ • (<i>P continue d'écrire</i>) • (<i>P se tourne vers la classe</i>) • good idea/ • (<i>P retourne vers la classe</i>) • he's a test tube baby/ • (<i>P écarte les bras</i>) • ah I'm a test tube baby/ • (<i>P simule une expression d'horreur en écartant les mains ouvertes de manière crispée</i>) [2°] • yeah any other ideas/ • (<i>P tend la main vers une fille</i>)
3	F2	<ul style="list-style-type: none"> • perhaps he may blame the doctors for have created him/ • (<i>P se rapproche du tableau</i>) [3°]
4	P	(<i>P se retourne vers F2</i>) [4°] <ul style="list-style-type: none"> • he may blame the doctors/ • (<i>P se retourne puis se rapproche du tableau en hochant la tête</i>) [5°] • for/0 • (<i>P agite les 2 mains</i>) [6°]
5	F2	having/ created/
6	P	<ul style="list-style-type: none"> • creating\ creating\ • (<i>P hoche la tête</i>) [7°]
7	F2	creating/
8	P	(<i>P tourne vers F1</i>) ah say it louder then please\
9	F2	<ul style="list-style-type: none"> • he may blame the doctors / for eh creating creating him/ • (<i>P écrit au tableau</i>) • (<i>P se retourne et s'approche de la classe</i>)

Dans la première partie de cette séquence (tours 1-2), le professeur réagit par rapport aux contenus de l'intervention de F1, s'impliquant comme participant à part entière de la discussion, tout en gardant son statut d'animateur de la séance. Sa première réplique – *you mean identity problems* (tour 2) – constitue une reformulation qui synthétise et classe la contribution de F1 pour la situer par rapport à la thématique de la discussion. Le geste déictique et métaphorique qui l'accompagne [1°] paraît tout à fait naturel dans ce cadre communicatif. De même, la reformulation – *he's -> I'm a test tube baby* (tour 2) – qui renvoie le discours à un contexte fictif – et que le professeur met en scène à l'aide d'une conduite mimo-posturale théâtrale [2°], constitue dans le contexte de la classe une manière de ratifier et de commenter le point de vue de l'élève. La mise en

¹² Voir note 11.

valeur de ces énoncés par les reformulations et par les gestes du professeur découle donc naturellement de la participation de celui-ci dans la discussion en cours. Les composantes langagières qui émergent de l'activité font l'objet également d'une trace écrite que le professeur prend en charge en se déplaçant entre le tableau et les élèves pendant que l'activité se déroule.

L'intervention du professeur dans la deuxième partie de cette séquence (tours 3-9) apporte une rectification au niveau du code. L'autocorrection hétéro-initiée s'insère de manière parfaitement synchronisée dans les actions rituelles exécutées par le professeur en tant qu'animateur de la séance. Pendant la formulation d'un énoncé par F2 (tour3), le professeur s'approche déjà du tableau pour l'y inscrire [3°]. En entendant une erreur grammaticale – *for have created him* – le professeur se retourne subitement vers F2 [4°], action ostensive qui signale l'erreur. Le professeur reprend ensuite l'énoncé en continuant son déplacement vers le tableau tout en le ratifiant d'un hochement de tête [5°] ; puis, lors de son émission de la préposition « *for* », déterminant la forme du verbe qui suit, il marque cette dépendance en agitant les mains [6°] pour que F2 fasse la correction. Enfin, le professeur ratifie de nouveau la correction d'un hochement de tête [7°] avant d'écrire l'énoncé au tableau.

6.2. Un contexte de préparation d'une tâche communicative

Les trois derniers extraits, issus d'une séquence de préparation d'un débat simulé, illustrent, comme le précédent, le caractère plurifocalisé des conduites non verbales du professeur. Celui-ci a demandé à la classe de préparer en groupes une liste d'expressions permettant d'intervenir et d'introduire un argument dans le débat. Il s'agit ici de formules exprimant différents degrés d'accord et de désaccord.

Extrait 6a : classe de terminale

1	G	That's a good point
2	P	<ul style="list-style-type: none"> • That's/a good point/ • (<i>P pointe le doigt en le secouant</i>) • That's /a good point/ • (<i>P reprend le même geste</i>)

Ce premier extrait montre comment le professeur modifie une forme langagière faisant l'objet du travail de la classe pour permettre son transfert à un contexte d'usage où elle servira d'outil de communication. Pour adapter à un contexte de débat cette expression prononcée platement par l'élève, le professeur la reprend en y ajoutant un contour prosodique emphatique – qui se termine avec une intonation descendante-montante caractéristique de la prosodie anglaise – et un geste de battement incisif.

Extrait 6b : classe de terminale

1	G	To a certain extent
2	P	Oh eh to eh. I agree/ I agree with you/ <ul style="list-style-type: none"> • up/ • (<i>P lève la main tendue devant elle</i>) to a certain extent/ 0 <ul style="list-style-type: none"> • but/ • (<i>P déplace les 2 mains à droite</i>)

Le professeur adopte la même procédure dans l'extrait 6b, en insérant, cette fois-ci, l'expression proposée, accompagnée du geste approprié, dans un énoncé plus long relevant du contexte ciblé du débat. En même temps, il corrige la forme de l'expression en y ajoutant la préposition « *up* », ponctuée d'un geste qui cible ce mot de manière iconique.

Extrait 6c : classe de terminale

1	F	indeed
2	P	In <ul style="list-style-type: none"> • x indeed ∨ x (<i>ton hésitant</i>) • (<i>P penche la tête d'un côté en faisant une petite grimace</i>) • yeah / • (<i>P secoue la tête légèrement</i>) 0 yeah sounds more formal but eh eh 00 any idea/ with agree/

En revanche, le ton hésitant, adopté dans la reprise de ce dernier exemple, n'est pas destiné à s'associer à l'expression dans le contexte ciblé ; il revêt plutôt le caractère d'un commentaire métalinguistique, souligné par la mimique de réserve qui l'accompagne, exprimant l'inadéquation de l'expression proposée.

6.3. Synthèse

La démarche du professeur du lycée semble s'inscrire davantage dans le paradigme qu'on a qualifié de communicatif (Long 1991 ; R. Ellis 2005), caractérisé par des repérages et des traitements incidents de données linguistiques au cours d'une activité de communication. Alors que le professeur de collège s'efface en tant que locuteur pour étayer les productions des élèves, le professeur de lycée tend à se mettre en scène comme modèle linguistique, tant dans son rôle de participant à la discussion que dans son rôle d'animateur de la séance. La focalisation sur des blocs langagiers engendrée par des reprises et des reformulations accompagnées de gestes « naturels », s'inscrit, d'une part, dans les moyens rhétoriques que le professeur emploie pour mettre en valeur les contenus du discours qui se construit. Les conduites posturo-mimo-gestuelles et prosodiques du professeur servent alors non seulement à renforcer la saillance des exemplaires de la langue cible, mais aussi à fournir, en s'associant à ces exemplaires, un input authentique.

Faisant partie intégrante de l'activité communicative de la classe, ces conduites non verbales peuvent, d'autre part, être détournées ponctuellement pour faciliter un feedback métalinguistique portant sur un aspect précis de la langue cible. Dans le dernier extrait, on voit comment le feedback prosodique et/ou gestuel du professeur peut servir également à préparer une interaction future ou en rendant plus authentique l'énoncé d'un élève ou en le corrigeant ou en l'évaluant.

7. Discussion

Dans la discussion des données du corpus qui suit, on envisagera les pratiques pédagogiques, interactionnelles et gestuelles des deux professeurs, à la lumière, d'une part, des théories issues de la recherche en acquisition des langues secondes et, d'autre part, de caractéristiques spécifiques à la classe de langue étrangère.

7.1. Structuration des données en blocs langagiers

La structuration des données linguistiques introduites dans ces interactions didactiques se réalise essentiellement par des reprises et des reformulations, déclenchées, et/ou ponctuées par des gestes appuyés du professeur. Cette forme de construction du discours entraîne dans les deux classes une focalisation sur des blocs langagiers. Dans la classe de sixième, caractérisée par une orientation cognitive, ces blocs langagiers, déjà segmentés et repris par les élèves lors d'une activité collective de compréhension orale, constituent le point de départ d'un travail sur le code, étayé par une gestuelle analytique, construite et ritualisée dans la classe. Dans la classe de terminale, caractérisée par une orientation communicative, les blocs langagiers émergent de manière plus ou moins incidente dans l'interaction, se présentant soit comme des exemplaires de la langue cible susceptibles de capter l'attention des élèves soit comme un feedback permettant de traiter de façon ponctuelle des composantes langagières précises.

L'analyse des extraits des deux classes montre également comment les moyens non verbaux mis en œuvre sont dirigés vers différents niveaux linguistiques (phonologique, lexical, morphosyntaxique, sémantique, pragmatique) et adaptés au niveau et à l'objet de l'apprentissage. Dans la classe de sixième, en phase initiale de l'apprentissage focalisée principalement sur la construction de savoirs déclaratifs, le professeur se sert de gestes iconiques transparents pour cibler directement les sens et de gestes souples de battement pour manipuler les formes. Dans la classe de terminale, où le travail est consacré davantage à la procéduralisation et au réglage des savoirs et tourné vers des formes et des contextes de communication plus authentiques, on voit émerger une gestuelle plus synthétique et métaphorique et une prosodie plus naturelle.

7.2. Orientation de l'interaction multimodale vers un apprentissage explicite

Alors que les théories de traitement de l'input, issues au départ de la recherche en milieu naturel, envisagent l'acquisition essentiellement comme un processus implicite, les interactions didactiques des deux classes du corpus tendent à favoriser un mode explicite d'apprentissage. Le caractère multimodal du contexte de la classe contribue à cette orientation explicite en permettant d'articuler de manière fluide et structurée différentes formes d'activité métalinguistique. Dans la classe de sixième, le professeur exploite la diversité des formes sémiotiques du contexte de l'interaction pour effectuer un guidage rigoureux des productions des élèves, en enchaînant des activités de segmentation, de mémorisation et de schématisation pour aboutir à un travail métalinguistique explicite. Quant au professeur de terminale, la multimodalité de l'interaction lui permet d'alterner de manière fluide, voire simultanée, entre différents niveaux de fonctionnement discursif, interactionnel et métalinguistique. L'orientation explicite du discours de la classe de terminale se manifeste en outre par le fait que le discours se construit de manière à faire émerger des objets linguistiques, qui se transposent par la suite au tableau sous forme d'une trace écrite et qui se destinent à être réinvestis dans la tâche communicative de la phase suivante.

7.3. Caractère monologal de l'interaction didactique

Les interactions didactiques de ces deux classes reposent sur une mise en œuvre parallèle par les professeurs de diverses formes de communication verbale et non verbale. L'assignation de ces formes à différentes fonctions discursives, interactionnelles et métalinguistiques, permet aux interactants de la classe de les distinguer clairement et de les articuler de manière synergique. La multimodalité de l'interaction didactique met ainsi en valeur le caractère monologal du discours, conçu et construit par le professeur pour mettre en œuvre son projet pédagogique. Dans les extraits de corpus des deux classes, l'interaction est orientée manifestement par ce projet, dans lequel les contributions des élèves, sollicitées généralement par le professeur dans une séquence ternaire canonique, s'inscrivent de manière à le faire avancer. Le projet pédagogique s'organise en phases, articulées les unes aux autres, de sorte que les interactions collectives à l'oral servent surtout à préparer, à récapituler ou à évaluer d'autres activités langagières (orales ou écrites) réalisées collectivement, individuellement ou en groupes dans d'autres phases du projet.

De ce fait, la focalisation sur la forme ne résulte pas typiquement en classe de langue – à la différence de la communication en situation d'immersion – d'une négociation du sens survenant suite à un problème de communication. Dans ce contexte, les problèmes d'intercompréhension sont en effet plutôt rares, en raison des stratégies

anticipatives du professeur et de la symétrie relative des répertoires linguistiques des élèves (en L1 et en L2), le feedback correctif portant généralement sur la forme d'énoncés dont l'intention communicative a déjà été comprise. Le traitement linguistique suit plutôt une séquence linéaire dans laquelle les données linguistiques se constituent dans une activité conjointe pour être réinvesties par la suite au fil des séances.

8. Conclusion

Si les théories de traitement de l'input offrent un cadre intéressant pour cerner le processus de structuration de données linguistiques au cours d'interactions didactiques, cette étude tend à montrer que les conduites interactionnelles et gestuelles des professeurs relèveraient surtout de conditions spécifiques de l'apprentissage propre au contexte de la classe. Cette étude a pour objectif de contribuer, par le biais des analyses d'interactions didactiques, à la modélisation du processus d'apprentissage en classe de langue étrangère. La perspective sociocognitive adoptée envisage l'apprentissage guidé d'une langue étrangère comme une dialectique entre les représentations linguistiques internes déjà en place, sur la base desquelles l'apprenant exécute des tâches linguistiques et communicatives, et les formes et règles externes que celui-ci saisit dans l'input. Dans les deux classes de cette étude, cette dialectique se reflète dans la manière dont les professeurs construisent le discours didactique afin d'apporter des données linguistiques à l'attention des élèves, leur permettant ainsi d'établir ou de renforcer des associations forme-fonction tout en réalisant des actions verbales. Cette étude a montré comment les différentes composantes multimodales des interactions sont mises à contribution pour étayer ce processus tout en étant adaptées au niveau et à l'objet de l'apprentissage.

REFERENCES

- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard U. P.
- Anderson, J. & Lebiere, C. (1998). *The Atomic Components of Thought*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Baddeley, A. (1986). *Working Memory*. Oxford : Clarendon Press.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *AILE*, n°1. 53-85.
- Bange, P., Carol, R. & Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris : l'Harmattan.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier-Didier.

- Blanc, N., Griggs, P. (2010). Reformulations et apprentissages dans le contexte plurisémiotique d'une classe de langue étrangère. In A. Rabatel (Ed.). *Reformulations en contextes polysémiotiques*. Presses Universitaires de Besançon.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Colletta, J-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Liège : Mardaga.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, 206-257. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ekman, P. & Friesen, W. (1969). The repertoire of nonverbal behaviour : Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, n°1, 49-98.
- Ellis, N. (2001). Memory for language. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, 33-68. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition* n°24, 143-188.
- Ellis, N. (2005). At the interface. Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* n°27, 305-352.
- Ellis, R. (1994). A theory of Instructed Second Language Acquisition. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, 393-419. London : Academic Press.
- Ellis, R. (2005). Planning and task-based performance. Theory and research. In R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language*, 3-34. Amsterdam : John Benjamins.
- Filliettaz, L. (2007). Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde. In M-C. Guernier, V. Durand-Guerrier & J-P. Sautot (Eds.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, 73-95. Presses universitaires de Franche-Comté.
- Griggs, P. (2007). *Perspective sociocognitive de l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience* Paris : Minuit.
- Hulstijn, J. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, n° 27, 129-140.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity. A developmental perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Krashen, S. (1994). The Input Hypothesis and Its Rivals. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Language*, 45-78. London : Academic Press.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.

- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, n° 4, 126-141.
- Long, M. (1991). Focus on form : A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam : John Benjamins.
- MacWhinney, B & Bates, E. (1989). *The cross-linguistic study of sentence processing*. New York : Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons : social organisation in the classroom*. Cambridge Mass. : Harvard University Press.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2000). Introduction. In D. McNeill (Ed.), *Language and Gesture*, 1-10. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes ? *Language Learning*, n° 44, 493-527.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics* n°11, 129-158.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*, 3-32. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1984). A case of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.). *Talking to Lear*, 237-326. Cambridge, Mass. : Newbury House.
- Sperber, D., Wilson, D. (1986). *Relevance, Communication and Cognition*. Oxford : Blackwell.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistic*, n° 17, 38-62.
- Stam, G. & McCafferty, S. (2008). Gesture studies and second-language acquisition : A review. In S. McCafferty & G. Stam (Eds.), *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*, 3-24. New York : Routledge.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In F. Chnane-Davin & J-P Cuq (Ed.), *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle*. Le Français dans le monde, recherche et application, n°44.
- Tomlin, R. & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, n° 16, 183-201.
- Van Patten, B. (1990). Attending to content and form in the input : an experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, n° 12, 287-301.
- Van Patten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. New York : Ablex.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Zobl, H. (1995). The 'acquisition-learning' distinction. *Applied Linguistic*, n°16, 35-56.

Annexe

Conventions de transcription

1.	tour de parole
0	pause courte
00	pause longue
/\	intonation montante/intonation descendante
(...)	passage inaudible
(<i>P tend la main</i>)	action, geste, mimique autonome
• (<i>P tend la main</i>)	action, geste, mimique accompagnant la parole
P	professeur
F1,2	filles non identifiées
G1,2	garçons non identifiés
GB / FJC	garçon et fille identifiés
x.....x (voix basse)	indication prosodique

Abstract

Starting from the notion of input as it is presented in second language acquisition research, this study explores the conditions and forms of input processing specific to the foreign language class. The ecological analysis of a filmed corpus of two English classes at beginner and intermediate level focusses particularly on the articulation between different verbal and non verbal components of pedagogical interactions. The study highlights the plurifunctional character and the synergic functioning of these multimodal interactions. It shows also how the nature of non verbal behaviour and its role in structuring linguistic data depends on conditions specific to the language class and varies according to the level and object of learning. Adopting a sociocognitive perspective, the study aims to contribute to the modelisation of learning processes in the foreign language class.